علم المصطلح
وممارسة البحث في اللغة و الأدب

د/ بشير إبرير
قسم اللغة العربية وآدابها
جامعة باجي مختار. عنابة

1/ تقديم :

قدّمت اللّسانيات العامة فوائد كثيرة جدا للبحث اللّغــوي مــن حيــث المنهجية ومن حيث إثراؤه بمفاهيم المصطلحات الجديدة التي أثمرت وأَتــت أُكلها في كثير من فروع المعرفة وبخاصة من حيث الإجراء التطبيقي، وكان من نتائج ذلك أن تفــرّع عنهــا علــم جديــد هــو اللســانيات التطبيقيــة" la linguistique appliquée "، وببزوغ فجر هذا العلم احتلّ فيــه علــم المصطلح" la terminologie " مكان الصدارة بوصفه علما تطبيقيا إلــى جانب فروع علمية أخرى مثل:

التخطيط اللغوي،و اللسانيات الاجتماعية، واللســانيات النفســية، والتحليــل الإعلامي للنصوص والإشهار،واللسانيات التفاضلية، والترجمــة، وتحليــل الأخطاء وتعليم اللغة لغير الناطقين بها...

أما موضوع علم المصطلح فيتمثّل في دراسة الأسس العلمية لوضــع المصطلحات وتوحيدها، وهو كما حدّده "فوســتر E / wuster ": "يــدرس طبيعة المفاهيم و خصائصها، وعلاقات بعضها ببعض، ونظمها ووصــفها، وطبيعة المصطلحات ومكوِّناتهــا، وعلاقاتهــا الممكنــة واختصــاراتها، و العلامات والرموز الدّالة عليها [...] وتوحيد المفاهيم و المصطلحات ومفاتيح

المصطلحات الدولية وتدوين المصطلحات ووضع معجماتها ومداخلها الفكرية من حيث تتابعها وتوسيعها[1].

إنّ علم المصطلح علم لغوي تطبيقي، يظهر ذلك في تركيز اهتمامه على المفاهيم أولا والمصطلحات ثانيا؛ فبعد أن يحدّد المفهوم بدقّة بالنظر إلى بقية المفاهيم، يسعى إلى إيجاد المصطلح الدال عليه[2].

نلاحظ من هذا المنطلق فرقا بين المفهوم "la notion"[3]وبين المصطلح"le terme"، فالمفهوم هو جملة المحتويات المعرفية و الخصوصيات و التصوّرات " les concepts" التي يدلّ عليها المصطلح،وإذا كان المصطلح بمثابة الدال فإن المفهوم بمثابة المدلول.

إنّ المصطلح " عبارة عن كلمة أو مجموعة من الكلمات تتجاوز دلالتها اللفظية و المعجمية إلى تأطير تصوّرات فكرية وتسميّتها في إطار معيّن، تقوى على تشخيص وضبط المفاهيم التي تنتجها ممارسة ما في لحظات معيّنة، و المصطلح بهذا المعنى هو الذي يستطيع الإمساك بالعناصر الموحّدة للمفهوم و التمكّن من انتظامها في قالب لفظي ..."[4].

وهكذا فلكلّ معرفة علمية خطابها الذي يدلّ على مفاهيمها ويرسم حدودها الفاصلة عن بقية الفروع العلمية و المعرفية الأخرى، ويوضّح موضوعها ومجالاتها التطبيقية. وبهذا تكون المعرفة مفاهيم بالدرجة الأولى ومصطلحات بالدرجة الثانية، وأنّ الاختلافات إذا كانت في المصطلحات تكون خطيرة، ولكنّها تكون أخطر إذا كانت في المفاهيم لأنّها تؤدي إلى الخروج عن الهدف و الغاية وعدم التحكّم في العلم من حيث الموضوع و المنهج، إنّ مفاتيحَ العلوم مفاهيمُ مصطلحاتها.

يقيم علم المصطلح علاقات نسب ووشائج قربى مع كثير من فروع العلم و المعرفة، بل يتبادل المنافع معها كلّها سواء أكانت علوما إنسانية واجتماعية أم علوما أساسية وتكنولوجية.

ولهذا فإن هذه الدراسة تهدف إلى إبداء بعض الآراء الشخصية عن مسألة أراها بالغة الأهمية، هي تلك المتعلّقة بعلم المصطلح في صلته بالبحث العلمي بصفة عامة، وبممارسته في اللغة و الأدب بصفة خاصة، مع العمل على إعطائها صبغة تعليمية ملائمة، علما بأن البحث في ميدان علم المصطلح –فيما أرى–نادرا جدا ما توجّه توجّها تعليميا في علاقته بممارسة البحث في اللغة العربية وآدابها.

ذلك أن علم المصطلح يرتبط بإشكالية التبليغ و التواصل في إطار الممارسة التعليمية ويرتبط أيضا بإشكالية ممارسة البحث في الوصف والنقل والتأسيس؛ وصف العلم الذي كان، ونقل العلم الذي هو كائن، والتأسيس للعلم الذي سيكون [5].

2/ محاولة تشخيص الواقع وحصر بعض مشكلاته:" إنجازات مُتصَدِّعَة" :

نعتمد في محاولة تشخيص واقع ممارسة البحث في اللغة و الأدب على بعض العناصر التي نراها مدوّنة قابلة للتحليل أو على الأقل لطرح بعض التساؤلات، لأن التساؤل يعدّ عنصرا من عناصر الوعي بأدلّة أزمة ما، ومن بين هذه العناصر نذكر:

- تدريس مادة مناهج البحث في اللغة العربية وآدابها مدة أربع سنوات من 1992م إلى 1996م في مرحلة التدرّج وسنة واحدة على مستوى ما بعد التدرّج (سنة 2000م).

- تدريس مادة علم المصطلح لطلبة التدرّج فـــي اللغـــة و الأدب ســـنة 2001م/2002م وسنة 2003م/2004م.
- متابعة الإشراف على مذكرة الليسانس منذ 1988م إلى الآن بما يعادل (45)مذكرة.
- الإشراف على رسائل الماجستير و الدكتوراه من سنة 2000م إلـــى الآن 2004م بما يعادل (15) بحثا منها (10) مذكرات ماجستير و(05) رسائل دكتوراه.
- المشاركة في المناقشات الخاصة برسائل الماجستير و الدكتوراه مـــن سنة 2000م إلى الآن، ما يعادل (30) رسالة.
- حضوري شبه الدائم للمناقشات الكثيرة التي جرت فـــي قســـم اللغـــة العربية وآدابها بجامعة عنابة من سنة 1986م إلى سنة 2004م.
- الأحاديث المختلفة التي تدور مع الزملاء الأساتذة في قسمنا أو فـــي أقسام اللغة العربية في الجامعات الأخرى، فكثيرا ما تتسم هذه الأحاديث بنوع من الصراحة فتحمل كثيرا من الحقائق الصادقة لأنها خـــارج مـــا يقتضيه الإطار الرسمي من تكتم.
- معايشتي للظروف المختلفة التي عرفتها الجامعة منذ الثمانينات طالبا وأستاذا، ووقوفي على كثير من الممارسات و الحقائق.

وقد جمَعتُ في هذا الإطار بين مختلف مراحل البحث في الجامعـــة بالرغم من اختلاف الأهداف الخاصة بكل مرحلة جامعية؛فأهداف مـــذكرة الليسانس تختلف عن أهداف مذكرة الماجستير ورسائل الـــدكتوراه الدولـــة؛ وذلك لأنني لاحظت أن هناك نقاطا كثيرة مشتركة في ممارسة البحث بـــين هذه المراحل كقلّة المؤونة المعرفية و العوز المنهجي.

يمكن أن نسجّل من خلال هذه المعطيات جملة من الملاحظات أو المشكلات وهي :

2-1: قلّة الزاد المعرفي وضعف القراءات العامة و القراءات المتعلّقة بالموضوع:

تعدُّ هذه المسألة أساسية -في نظري- وهي السبب في كلّ الصعوبات المتعلّقة بممارسة البحث، فالباحث في اللغة العربية وآدابها طالبا في مرحلة التدرّج أو في الدراسات العليا، بل وأحيانا أخرى في الدكتوراه ودكتوراه الدولة، لا يملك المؤونة الكافية من القراءات العامة و القراءات المتعلّقة بموضوع بحثه، على وجه الخصوص. وسنحاول أن نتحدّث بشيء من الصراحة :

إنّ الطالب الجامعي في وقتنا الحاضر لا يسكنه فعل القراءة و لا يملك الملكات التحليلية والوظيفية و لا يجيد الملاحظة و المقارنة و البحث و الاكتشاف و ليس لديه فضول علمي.

تورد في هذا الشأن الدكتورة "خولة طالب الإبراهيمي" ملاحظة لزميل يعمل أستاذا بجامعة قسنطينة عبّر فيها عن قلقه وحيرته وهو يحكي أقوال طلبته: "إنّ المعرفة بالنسبة إليهم شيء خارجي، هي لباس وليس أكلا يهضم ويستوعب، إنّهم يقولون تلك المعرفة ليست ملكنا هي ملك الأستاذ فنردّها إليه وكفى"(6). وهكذا فإنّ أغلب الطلبة لا يقرؤون – في أحسن الحالات- إلاّ ما أملي عليهم في كراريسهم يحفظونه صمّا ويعيدونه يوم الامتحان أو يجتهدون في إيجاد الطرائق الملائمة للغش(7).بل إنّ الغشّ أحيانا لا يُجيدونه لأنّهم لا يتوفّرون على الملكة التي تمكّنهم من فهم السؤال المطروح عندما يقرؤونه.

ولعلّه يرجع إلى كون عدد لا بأس به من الطلبة يتغيّبون عن الدروس بحجج مختلفة، وإنّي لن أبالغ إذا قلت إن الطالب الذي يدرس بالسنة الرابعة قد يصل إلى ما يعادل سنتين من الغياب، الفارق الوحيد أن هذه الغيابات تتمّ على فترات متقطّعة[8].

ولهذا لا يستطيع الطالب الجامعي، بل وحتى طالب الدراسات العليا إعمال الفكر في التعبير والكتابة ومعالجة البحوث المطلوبة منه في اللغة و الأدب، فنراه عاجزا عن اختيار الموضوع وضبط عنوانه وطرح إشكالاته وتحديد أهدافه ومعرفة نقطة انطلاقه من نقطة وصوله، لأن مخزونه القرائي ضحل لا يمكِّنه من إدراك مفاهيم المصطلحات الأساسية في ميدان اختصاصه و المتعلّقة بموضوع بحثه.

تتميّز البنية الفكرية للطالب الجامعي كما يرى الدكتور "خير الله عصار"[9] بالاجترارية والآلية والضحالة الفكرية:

فأما الاجترارية : فتتمثّل في اضطراب منهجية التفكير الذي يظهر سوء التنظيم الذهني في معرفة الواقع وتحليله ......

فنلاحظ كثيرا من الصعوبات المنهجية التي تعترض الطلاب إذ يوجد عجز شبه تام في عرض المسائل ومعالجتها بطريقة منطقية، وهو السبب المباشر لفشل نسبة هامة من الطلاب في الامتحانات بالرغم من حفظهم للمادة عن ظهر قلب؛ لأنهم لا يعرفون ماذا يختارون للإجابة عن السؤال، ولا كيف يعرضون المادة التي يختارونها مما يجعل إجاباتهم أقرب إلى تداعي الأفكار منها إلى العرض المنظّم للموضوع وتزداد هذه الظاهرة حدّة فتبلغ ذروتها عند طلبة الدراسات العليا[10].

توجد رسائل تمّت مناقشتها ومع ذلك يعاني أصحابها خَصاصة منهجية واضحة، فلا يعرفون الهدف من القيام بها؟ وأهم الأسئلة الإشكالية و المفاهيم الأساسية التي تأسست عليها وخصوصيات النتائج التي وصلت إليها وأهميّتها، وإنّما يوجد استعراض أو إن شئت فقل : اجترار للمعلومات يورد منها ما يلزم وما لا يلزم وتكرار للأفكار و الأقوال، وقد ينسى موضوع البحث فيكتب خارجا عنه، وصار من النادر أن تجد طالبا في نهاية التدرّج قادرا على أن يجيب عن السؤال المطروح إجابة منظمة مقسّمة تقسيما دقيقا يعالج فيها موضوعه بموضوعية وبمعلومات صحيحة ولغة سليمة خالية من الأخطاء، فما بالك بإنجاز مذكرة الليسانس؟[11]

وصار من النادر أيضا أن تجد طالبا في الدراسات العليا قادرا على إنجاز بحثه بمواصفات علمية ومنهجية مقبولة.

" وكلّ ذلك يشير إلى وجود فكر شبه مشلول لا يعمل حسب أصول محدّدة تملى عليه من خلال خصائص الموضوع المطروح ومن خلال التمييز الدقيق بين ما هو ثانوي شكلي يؤثّر على مسألة البحث من بعيد وبين ما هو أوّلي جوهري ينطلق ويرتد إلى عناصر المشكلة وإمكانات حلّها...[12].

وقد لا يقتصر الأمر على الطلبة في التدرّج وما بعد التدرّج وما يعانون من صعوبات في إنجاز الأبحاث المختلفة وإنّما يقال أيضا على كثير منا نحن المدرّسين بالجامعة والمشرفين على الأبحاث المختلفة.

إنّ الوعي بمفاهيم المصطلحات يجعلنا ندخل المعارف و العلوم من أبوابها الواسعة ونفك مستغلقاتها بسهولة ويسر.

وأما الآلية : فتتمثّل في التذكر الآلي و الحفظ اللفظي الصم الذي يبتعد عن الفهم، وتظهر أبهى صوّرها في تفضيل الطالب الإجابة ذات الصيغة:

أُذكر ما تعرف عن ...... وما هي مراحل أو خطوات الظاهرة كذا .... ليصول ويجول دون وازع أو رادع منطقي ويجتر المعلومات حسب المحاضرات أو فصول الكتاب الذي قرأه كما هي مقسّمة بفواصلها وفقراتها، وإذا لم تسعفه الذاكرة وضع المعلومات التي نسيها في الوسط أو ملحقا في نهاية الإجابة و على الأستاذ أن يضعها في سياقها اللغوي الصحيح، ويأخذ ذلك بعين الاعتبار عندما يعطيه الدرجة.

إنّ الطلبة لا يعرفون بالضبط المعلومات التي يريدها الأستاذ[13] ولذلك يحتجّون عند إرجاع وثائق الامتحانات فيخاطبون الأستاذ قائلين :" كتبنا واش قلت "[14]، لأنّهم لا يملكون القدرة اللغوية اللاّزمة التي تؤهلهم لفهم الكلمة المفتاح أو الكلمات المفتاح في السؤال.

إذا لم يكن الحفظ في محلّه يؤدي إلى شلِّ العزيمة وتثبيط الطاقة الإبداعية عند الطالب حتى إن هناك مَنْ يذهب إلى أنه كلّما كثر الحفظ تقلّصت شحنات الذكاء عند الطالب وقلّت ملكات إدراكه، وقد قال "مونتين MONTAIGNE": "الحفظ غيبا (الاستظهار) ليس معرفة إنّه وضع ما أعطي تحت حراسة الذاكرة"[15]. وهكذا يكتفون بالتلقي السلبي، ومنهم مَنْ يضع يده على خدّه أربع سنوات كاملة لا يشارك في الحصص المختلفة بجملة واحدة مكتفيا بالاستماع أو ربّما بالسماع[16]وبما في كرّاسه وأحيانا أخرى بما في أوراقه المبعثرة هنا وهناك.

وقد لفت انتباهي أنّ بعض الطلبة لا يحملون محافظ وليس لديهم أقلام و لا كراسات وعندما يدخلون الأقسام يطلبون أقلاما وأوراقا من زملائهم يكتبون فيها ويضعونها في جيوبهم، ولعل ذلك فيه تحضير للغش أو أنهم لا يريدون أن يكونوا طلابا في الجامعة أو طلابا في اللغة و الأدب العربي.

يكون الطلبة بهذا " سجناء نمط من التعليم لا يقدرون على ردّه و التحرّر منه، فإنّهم أدمغة تشكّل وتحشى بالمعلومات فإذا أخرجتهم من هذا النمط شعروا بالقلق و الفشل وتراهم يضيعون ويستسلمون"(17).

وأما الضحالة الفكرية : فتعني السطحية وعدم التعمّق اللغوي و الفكري في المحتويات المختلفة ومدى علاقتها بالواقع المعيش فتأتي الإجابات و الأبحاث متسرّعة غامضة من حيث مفاهيمها ومصطلحاتها ثم تأخذ حقّها من الشرح و التفسير وتقديم الأمثلة، وإنّما تتصف بالعمومية المخلّة وربما يعود ذلك "إلى ضرب من اللفظية عميق في مضمون الفكر العربي"(18)، وهذا ما جعلنا لا نفرّق بين الأوضاع و التشابهات بين الأشياء وبين مفاهيم المصطلحات ومحتويات الخطابات المختلفة.

2–2:عدم وضوح التصوّر و الوعي بالمفهوم وضبط المصطلح:

ترتبط هذه المسألة بنوعية القراءة التي يجب أن نقرأها ونؤسس لها ونركّز عليها في تدريسنا لجميع المواد، فقد يوجد من الطلبة مَنْ له قراءات عامة، ولكنّها ليست نوعية ولا تعطيه الطاقة اللازمة ليكون طالبا جامعيا باحثا في المستقبل لا يتميّز بالاجترارية و الآلية و الضحالة الفكرية، فهذه صفات قد تعلّمها الطالب و اكتسبها كما اكتسب كثيرا من العادات بدءا من مراحل تكوينه الأولى مما يجعلنا نشدّد مع الدكتورة "خولة طالب الإبراهيمي" على طرح السؤال الآتي: هل هم طلبة أم تلاميذ ؟"(19)

ولهذا تلقى على الأستاذ الجامعي مسؤولية التكوين العلمي العالي الذي يناسب الجامعة كمؤسسة للعلم والتربية و التكوين والبحث العلمي المعمّق لأنّه عنصر فعّال في التقدّم بشتّى أنواعه "و المال الذي ينفق في البحث العلمي لا

يذهب هدرا بل يعطي مردودا كبيرا يفوق أضعاف ما يعطيه في أي استثمار آخر."[20]

إنّ الجامعة – على رأي الدكتور "جورج طعمة"– لا معنى لها إذا لم تكن البحوث فيها نشطة معزّزة مرتبطة عضويا بالتدريس من جهة وبحاجات الجامعة من جهة أخرى، فبرامج التدريس ومناهجها تتطور مع نتائج البحوث، كما أن الدول المتقدمة و المتطورة علميا تعتمد على الجامعات وتكلّفها بإجراء البحوث الضرورية لحلّ المشكلات والمعضلات التي تعترض نموها وارتقاءها[21].

وإذا كان هذا شأن الجامعات العريقة فإنّ ما يلاحظ على العملية التعليمية المتعلّقة بمختلف المواد المكوّنة للمنهاج الدراسي المقرّر على طلبة قسم اللغة العربية وآدابها، بجميع سنواته، أنّها لا تنطلق من الاحتياجات الأساسية المعرفية و اللغوية و المنهجية اللاّزمة للإطار الجزائري طالبا كان أم أستاذا، التي تمكّنه من التعبير عن نفسه، وانشغالاته وأداء وظائفه في الحياة الاجتماعية و التواصل مع غيره، وذلك بالنظر إلى المتغيّرات العالمية المحيطة به[22].

تمرّ هذه الاحتياجات حتما على محكّ وضوح التصوّرات و الرّؤى و الوعي بالمفاهيم وضبط المصطلحات، وهو ما نعانيه في ثقافتنا العربية بمختلف خطاباتها ومؤسساتها ومنها الجامعة، حيث لا نركّز في تدريسنا على مفاهيم المصطلحات إلاّ نادرا بالرغم من كون الوعي يزداد يوما بعد آخر بعلم المصطلح الذي صار حقلا معرفيا قائما بنفسه، وإنّما يغلب على تدريسنا طابع التضخم اللفظي الذي يردّد المعلومات ويلوكها دون وعي بأسسها المعرفية وتصوّراتها النظرية ورؤاها ومفاهيم مصطلحاتها الأساسية.

نؤكد في هذا المقام أنّنا نملك الكثير من الألفاظ و المعلومات ولكننا نتميز بخصاصة واضحة في المفاهيم من حيث الوعي بها وتوظيفها في ممارستنا العلمية و التعليمية، وقد ترتبت عنها خصاصة أخرى لا تقلّ خطرا عنها، وهي خصاصة المنهج، وقد انجرّت عنها أيضا خصاصة أخرى وهي خصاصة توظيف المعلومة واستثمارها في واقع الاستعمال.

فما الفائدة أن يحفظ الطالب ثلاث مائة (300) صفحة مثلا وربما أكثر و لا يفهمها، ويصل إلى نهاية التدرّج أو ما بعد التدرّج ولا يستطيع أن يختار موضوع بحث مناسب أو يكتب عنه تصوّرا واضحا يبيّن خطّته المنهجية ؟ ولا يعرف كيف يحدّد أهدافه بوضوح، لأن وضوح الهدف يبيّن حدود البحث وخصوصيات الموضوع، وعلاقته بالمعارف الأخرى و الإشكالات التي يطرحها.

فأن يعرف الطالب الباحث مفاهيم مصطلحات مثل:

النظرية و الطريقة و المنهج و الاستقراء و الوصف و التصنيف و الاستنتاج، و الشرح والتفسير والتحليل و التأويل والقراءة...... وغيرها فهذا جيّد لأن هذه المفاهيم كثيرا ما يتم تداولها ولكن دون التعمّق فيها ومعرفة كنهها وكلّها مفاهيم أساسية مفاتيح لكثير مما تنجزه مشافهة وتحريرا.

فإذا لم يعرف طلابنا مفهوم النظرية مثلا فكيف سيؤسسون لموضوعاتهم ومعارفهم التأسيس النظري اللاّزم ؟ وكيف ينسّقون بينها؟ وكيف يستثمرونها في تطبيقاتهم المختلفة في رؤية واحدة وتصور شامل لقوانينها وحقائقها و مفاهيمها الأساسية ؟

وإذا لم يعرفوا مفهوم الطريقة، فكيف ينقلون المعرفة من مستواها النظري إلى مستواها الإجرائي أو بتعبير آخر من نطاق القوّة إلى الفعل ومن

نطاق الكُمون إلى التحقق أو من مستوى الملكة إلى الإنجاز؟ وقس على ذلك بقية المفاهيم المذكورة.......

وهكذا إذا لم يكن الباحث مستوعبا للمفاهيم المختلفة واعيا عارفا بالفروق

بينها فإنّه يعجز عن استقراء المعرفة ووصفها وتصنيفها ثم شرحها

وتفسيرها وتحليلها واستخلاص نتائجها وتحديد ميادين تطبيقها وضبطها

منهجيا ولغويا.

يلاحظ على المنهاج المقرّر على طلبة أقسام اللغة العربية وآدابها خلوه من الأهداف. فلماذا اختاروا هذه المادة أو تلك؟ وما جدواها بالنسبة للطالب الجامعي في اللغة العربية وآدابها؟

إنّ الرؤية مُضبَّبَة وآفاق الصيرورة وملامح الإطار المنشود في اللغة و الأدب غير واضحة في الأذهان بالنظر إلى المتغيّرات العالمية من عملقة تكنولوجية وعولمة تعمل على إعادة تشكيل العالم وصياغته من جديد في التاريخ و الجغرافيا وفي الزمان و في المكان وفي الإمكان وفي الإنسان بما يخدم مصلحة الغالب ويرسِّخ خضوع المغلوب، فقد انصبّ التعليم كلّه على التلقين وكأن التعليم هو التلقين وكفى.

المؤسف- على رأي الدكتورة "خولة طالب الإبراهيمي"- و المذهل أن يرتبط هذا النمط من التعليم باللغة العربية لأنّنا نلحظه منقولا وممارسا من

خلال المواد الدراسية باللغة العربية أكثر مما يسود التعليم بغيرها، فعوض أن يخدم هذه اللغة يسجنها في شبكة من التصورّات التقليدية[23].

إنّ الذين يضعون هذه البرامج في اللغة و الأدب غير مختصين في معظمهم و لا يملكون الأداة المنهجية المتعلِّقة "بديداكتيك" المواد التي تمكنهم من حسن الاختيار و ضبط التوجّه، ثم إنّ منهم مَنْ يحمل تصورات تقليدية ضيقة يدافع من خلالها عن المادة التي يدرّسها خوفا من عدم إدراجها في البرنامج المقرّر دون وعي كافٍ بما إذا كانت صالحة أم لا، بالإضافة إلى أن هذه البرامج يتم وضعها في أيام قليلة لا تتعدى الثلاثة مما يجعلها تولد ولادة قيصرية (عَسِرَة) غير ناضجة.

2-3: عدم تدريس المواد المقرّرة في إطار منظومة علمية وفكرية منسجمة متناسقة:

عرفت حياتنا التعليمية مشكلة أساسية و مازالت تعرفها وهي المتمثلة في كون دراسة اللغة العربية مازالت تتم في ظل المواد المستقلّة؛ فكل مادة تدرّس معزولة عن غيرها من المواد الأخرى المكوّنة للمنهاج المقرّر، وقد أدى هذا بطالب اللغة العربية إلى العجز عن توظيف ما قد تعلّمه في جانب من جوانب هذه المادة الدراسية في مادة دراسية أخرى؛ فمثلا لا يستطيع توظيف قاعدة نحوية ما أو صرفية أو صورة بلاغية في موضوع يكتبه أو في بحث يعدّه أو في قراءته لنص من النصوص أوفي مشافهة الآخرين.

إنّ مادة كالتيارات الفكرية –على سبيل المثال – وهي من المواد المكوّنة للمنهاج المقرّر على طلبة قسم اللغة العربية وآدابها، يتمُّ تدريسها معزولة عن مواد أخرى كمناهج البحث أو المدارس اللسانية وتسند – في غالب الأحيان – إلى أساتذة مبتدئين لا تجربة لهم أو إلى أساتذة مشاركين من

التعليم الثانوي، لأنّ هناك مَنْ يعتبرها مادة ثانوية لا مادة أساسية ولا أدري من أين جاءت هذه النظرة التعسّفية للمواد الدراسية، فالمفروض أن لكلّ مادة خصوصياتها وأهدافها بغض النظر عن كونها أساسية أم ثانوية.

بل إنّ المحتوى المدرّس من هذه المادة لا يتجاوز – غالبا– المعتزلة وأهل السُنَّة وهو أقرب إلى الخطاب الديني في جانبه الوعظي أكثر منه إلى الخطابات الأخرى اللسانية و النقدية.

إنّ هذه المادة لم تُستثمر – في رأيي الخاص – في البحث عن الأسس والخلفيات المعرفية المؤطرة للنظريات اللسانية و النقدية ومناهج البحث وقس على ذلك مواد أخرى.

ويرجع هذا – في نظري – إلى عدم الوعي الكافي بالمفاهيم و المصطلحات ومنها مفهوم تكامل المعارف و تظافر الاختصاصات.

2–4: تدريس مناهج البحث كمعلومات نظرية عامة بعيدة عن الإجراء التطبيقي:

تعدّ هذه المسألة بالغة الخطورة وبخاصة في الجامعة، فمن المفروض أن يدرِّس مناهج البحث الأستاذ المتمرّس ذو التجربة والحنكة الذي يحسن التوجيه؛ فيعمل على إكساب طلابه في التدرّج وما بعده منهجية علمية من حيث النظرية والتطبيق لدراسة الظواهر المختلفة وتحليلها وفهم القوانين والحقائق العلمية التي تحكمها وتسيّرها، بموضوعية مؤسسة على الدليل و البرهان و الحجّة.

ولكن السائد هو أن المادة التعليمية – على أهميتها – تسند لمن هو مبتدئ لا يتوفر على الخبرة اللازمة و التكوين العلمي الذي يؤهله لتدريسها و الإفادة منها لنفسه ولطلبته(24).

تُقدَّم "مناهج البحث" للطلبة على شكل معلومات عامة عن منهج مـــا، تملى على الطلبة فيحفظونها عن ظهر قلب ويعيدونها عند الامتحانات، ولكن لا يستطيعون توظيف تلك المعلومات في أبحاثهم المختلفة، فما معنى أن يردّد الطالب معلومات كثيرة عن السيميائية أو البنيوية وهو غير واعٍ بمفاهيم مثل : العلامة و الإشارة و الرمز و الإيقون ...... و البنيــة والنظـــام والنســق والآنية والزمانية واللسان والكلام واللغة والاستعمال والتركيــب والتوزيــع والتوليد والتفريع...... وما الفائدة أن يدرس الطالب مناهج البحث وهــو لا يعرف الفرق بين المنهج و المنهجية و المنهاج وبنـــاء المنـــاهج ولا بـــين المدرسة و الاتجاه و التيار و المذهب ....

وما الفائدة أن يدرس الطالب مناهج البحث وهو لا يعرف مـــا معنـــى إشكالية بحث وأهميّتها وكيف يطرحها بالفعل، أو كيف يتعامل مع الدراسات السابقة في الموضوع المتعلّق ببحثه، وكيف يعرضها ويحلّلها وينقدها، ويبيّن أوجه الاختلاف بين ما وصلت إليه وبين ما يهــدف هــو فـــي الوصـــول إليه...إنّها أسئلة كثيرة محيّرة.

و اللافت للانتباه كذلك أن الذي يدرّس مناهج البحث إذا كان متخصصا في الأدب لا يتطرّق إلى الجوانب اللغوية، وإذا كان متخصصا في اللغـــة لا يتطرّق إلى الجوانب الأدبية وكأن الأدب ليس لغة أو أنّه توجد فروق صارمة جدا بين اللغة و الأدب.

تجدر الإشارة إلى أنّه يوجد في تدريسنا للمناهج إهمال كلّـــي لمفهـــوم الدراسة الميدانية، بل إنّ الوعي بهذا النوع من الدراسات يكاد يكـــون غيـــر موجود في أقسام اللغة العربية وآدابها عند الأساتذة والطلبة، ونادرا جدا مَنْ يتحكّم من دارسي اللغة العربية في مثل هذا النوع من الدراسات وما تتطلّبه

من وضع استبيانات واختبارات تقويمية ووصف عيّنات ومدوّنات وتحديد مشكلة الموضوع ورسم حدوده، وتحليل نتائجه و التحكم في قيّمه الإحصائية. وحتى نقول الحقيقة : إنّنا صرنا نجد أبحاثا في الماجستير و الدكتوراه من دون إشكالية أو هدف محدّد ...بل حتى من دون اقتراح موضوعي للنتائج المتوصّل إليها ؟؟

2-5: عدم الانفتاح على الواقع واستشراف المستقبل:

تتمثّل هذه المادة في الفصل بين المادة المدرّسة و الواقع، فلا تقدّم أمثلة شارحة للمفاهيم والقضايا المختلفة من الحياة اليومية للطالب بخاصة و المجتمع الذي يعيش فيه بعامة، فيجد نفسه يدرس مواد لا علاقة لها بواقعه الحقيقي، وأصبحت الجامعة –بهذا– تخرّج إطارات عالية من حيث الشهادات التي يحملونها ولكنهم بعيدون كثيرا عن الفهم الواعي لمجمل وقائع الحياة الاجتماعية وما تفرزه من مقتضيات، وقد انعكس ذلك على البحث فصرنا نجد كثيرا من الأبحاث التي ينجزها أصحابها وتكلّفهم الجهد و الوقت وهي لا علاقة لها بواقع التنمية الاجتماعية في مستوياته المختلفة وإنّما هي بحوث تبدأ من الماضي وتتجه إلى الماضي إن جاز القول.

وما يؤكّد ذلك المقرّرات الجديدة على طلبة اللغة العربية وآدابها بالجامعة، فقد تخلّصت من كل جديد أو ما له علاقة بالحاضر فهي تطبّق الآن في سنتها الثانية. إنّ هذه المقرّرات ترجعنا إلى الوراء مقدار خمسين سنة في رأيي، لأنها تجعل العربية قواعد صنعة وعمليات تلقينية " وقوالب صماء لا تعلمها لسان أمة ولغة حياة"[25].

كلّ هذا بحجّة العودة إلى التراث و الدفاع عن الأصالة ولو تمَّ استيعاب مفهوم التراث والأصالة حق الفهم ما كانت مثل هذه المقرّرات المقطوعة عن

حاضرها من جهة وعن أكبر جزء من ماضيها من جهة ثانية، ولا تتضمن رؤية مستقبلية تحاول أن تربط العلاقة مع الآخر وتؤسس تواصلا علميا فعّالا معه في إطار ما يقتضيه عصرنا من تبادل للمصالح و المنافع بتوظيف العلم و التعليم في المجالات المختلفة، ولا توظيف ولا استثمار ولا إبداع إلاّ بإجادة الفهم و الاستيعاب و التمثل والتقويم لما أنتج وما سينتج.فليست الجامعات أبراجا عاجية ولكنّها طلائع متقدّمة تستكشف طريق الحياة"[26].

وعليه فإنّ التعليم الجامعي الرّاقي و البحث العلمي الرّصين جزء مهم من الحياة الثقافية والعلمية يمكِّن الطالب من الوعي بماضي أمّته وحاضرها ومستقبلها بروح متحرّرة منفتحة مدركة للتحديات التي تنتظرها.

لقد زاد نطاق التحديات امتدادا كما يقول الدكتور "نبيل علي" : ليشمل معظم جوانب حياتنا ، تحديات علمية وتكنولوجية واقتصادية تظل رغم حدّتها وقسوتها دون تلك التي نواجهها على جبهتي السياسة و الثقافة ..."[27].

يحتاج هذا إلى التكوين الجامعي العالي و البحث العلمي النوعي وإدراك المفاهيم الجديدة التي تنتجها الحضارة كل يوم، وإجادة التصبر العميق في كنه الأسئلة المحيّرة الآتية:

" ماذا جرى لنا؟ ماذا يجري من حولنا؟ ماذا سيجرى بنا؟"[28].

3:اقتراح: ممارسة البحث تنبني على الوعي بمفهوم المصطلح:

تقدّم اللسانيات التطبيقية بفرعيها: تعليمية اللغات وعلم المصطلح معرفة علمية وتربوية خصبة، فكلّها علوم تطبيقية يمكن استثمارها في ترقية اللغة العربية وتطوير طرائقها التعليمية، وجعلها تنفتح على آفاق معرفية جديدة تتجلّى في مفاهيم ومصطلحات جديدة تتعلّق بممارسة البحث في اللغة العربية وآدابها وبممارسة تدريسها.

و النتيجة التي يمكن استخلاصها من كلّ ما تمّ ذكره تتمثّل في جانبين اثنين: الأوّل غياب الفعل الديداكتيكي عندنا نحن الأساتذة في الجامعة وقد نتج عنه الجانب الثاني وهو عدم التركيز في تدريسنا للمـواد المختلفـة علـى مفاهيمها الأساسية ومنها المفاهيم المتعلّقة بممارسة البحث العلمي في التدرّج وما بعد التدرّج.ولهذا أقدّم الاقتراحات التالية:

1/ تجديد النظرة إلى الجامعة وإدراك مفهومها و الوعي بـه بـالنظر إلـى المستجدّات الحضارية و المتغيّرات العالمية التي تحيط بنا، واستيعاب السياق الاجتماعي و الثقافي للجامعة الجزائرية، والقدرة على دراسـته وتحليلـه و العمل على تحديد خصوصيات الجامعة الجزائرية، فما الجامعة؟ هـل هـي مؤسسة كباقي المؤسسات الصناعية و الاقتصادية أم لها خصوصية معرفية؟ وما وظيفتها في المجتمع؟ وما هي الإمكانات المادية المرصودة لها؟وما هي شروط الانتماء إليها من حيث الدراسة و التدريس وتقلّد الوظائف الإداريـة العامة؟ وتحديد مفهوم التعليم العالي باللغة العربية وماذا يعني؟ ومـا هـي مواصفاته وأهدافه؟ وما هي وسائل تحقيقه؟ ..

2/ تحديد ملامح الإطار الجزائري المنشود بصفة عامة وفي اللغـة و الأدب بصفة خاصة،ومن ثمة تحديد احتياجاته الأساسـية اللغويـة و التربويـة و المنهجية بما يلائم عصره ويناسب إمكاناته المعرفية وميوله القرائية.

3/ إعادة صياغة الأهداف التعليمية بدقة ووضوح وذلك بتحديـد منطلقـات البحث في اللغة و الأدب والتركيز علـى المفـاهيم المفـاتيح للمحتويـات المدروسة وعلى ملكات الفهم و التحليل و التلخيص والتحكّم الـواعي فـي النظرية و التطبيق.

4/ التركيز على الدراسات المستقبلية بدل الاهتمام المتزايد بالماضي لأن مستقبل اللغة العربية مرتبط بمدى قدرتها على مشاركة اللغات الأخرى في التواصل الإنساني في العالم ومن ثمة توجيه أهداف التعليم العالي إلى الاهتمام بتعليم اللغات الأجنبية بغية استثمارها في خدمة لغتنا وأمننا الثقافي.

5/ العمل على تحديث المحتويات الدراسية للغة العربية بأن يصبح علم المصطلح و التعليمية مادة أساسية في تعليمنا الجامعي لأن المعرفة تتبنى على التحكّم في مفهوم المصطلح وإجادة تعليم المادة.

6/ إسناد علم المصطلح إلى ذوي التجربة في التدريس ونقصد التجربة هنا في التخصص وإلى الذين يجيدون لغة أجنبية إلى جانب اللغة العربية ولهم خبرة في منهجية البحث.

7/ العمل على تحقيق الانسجام بين التأسيس النظري و الإجراء التطبيقي و الربط بين مناهج التعليم والبحث وبين المواد التعليمية المختلفة و الثقافة التي نشأت وترعرعت فيها المفاهيم وكذلك بين المعرفة اللغوية و الثقافة العلمية.

8/ اقترح على الباحث في اللغة العربية أن يستفيد من إنجازات العلوم الاجتماعية (علم الاجتماع، علم النفس، علم التربية)، وبخاصة ما تعلّق بالبحوث الميدانية، لأن التحكّم في مثل هذه البحوث والدراسات في اللغة و الأدب يبدو نادرا جدا إن لم يكن منعدما ومعرفته تعود بالفائدة العظمى على البحث في اللغة و الأدب مما يناسب العصر ويحقق الأهداف المحدّدة وذلك بالتبليغ الفعّال للمحتويات المعرفية المقرّرة وإجادة تقويمها و التحكّم في الوسائل المتاحة ومعرفة استثمارها وتطبيقها.

9/شرح المفاهيم بلغة بسيطة يفهمها الطالب وتجنّب الأسلوب الخطابي و الإغراق في اللفظية.

10/ إعطاء أمثلة توضيحية مفسّرة شارحة للمفاهيم موضوع الدرس من واقع الحياة.

11/ الربط الوثيق بين مشكلات البحوث و المشكلات الاجتماعية وبخاصة التي يهتم بها الطالب.

12/ تشجيع الطلاب على التعرّف الذاتي على العناصر المتشابهة وتحديد نقاط الاختلاف و التلاقي بينها في إطار مناقشات ومحاورات عامة بخصوص المواضيع المطروحة.

13/ جعل التمارين التطبيقية مشتقة من مواضيع تطبيقية عن نظريات علمية محدّدة ومعتمدة على مقتضيات الحياة الواقعية و المهنية للطالب.

14/ لا يمكن أن تتحقق كل هذه الاقتراحات إلاّ إذا توفّر الأستاذ الباحث الذي يجمع بين الفعل البيداغوجي وممارسة البحث الواثق من نفسه ومن معارفه، له التكوين اللساني الكافي الذي يجعله لا يهتم بالجدل العقيم و اللفظية المفرطة عن المسائل البسيطة التي لا تفيد.

يبقى كل ما تطرّقنا إليه مجرّد آراء شخصية يغلب عليها طابع الاندفاع و الانفعال أحيانا ولذلك فهي كأي دراسة في حاجة إلى النقد و التصويب وحسبنا أننا طرحنا بعض الأسئلة وحاولنا الإجابة عنها ولو بطرح أسئلة جديدة أخرى.

مراجع البحث وهوامشه

1- انظر د/ محمود فهمي حجازي، الأسس اللغوية لعلم المصطلح، دار غريب للطباعة و النشر و التوزيع، ص، 19،20.

2- نظر المرجع نفسه،ص،24.

3- يوجد مَنْ يترجم "مفهوم" بالمصطلح الأجنبي "C ONCEPT" ولكن هذا المقابل الأجنبي يقابل بالعربية مصطلح "تصور".

4- أحمد أبو حسن، مدخل إلى علم المصطلح، المصطلح ونقد النقد العربي الحديث، مجلة الفكر العربي المعاصر ع/61/60،سنة 1989م ، ص،84
5- محمد إقبال عروي، من بنود الاصطلاح في التراث العربي الإسلامي، مجلة آفاق الثقافة و التراث، ع/22،23، أكتوبر 1988م الإمارات العربية المتحدة، ص، 16.
6- د/ خولة طالب الإبراهيمي، من الثانوية إلى الجامعة، بين التدريس و الموقف من المعرفة، جامعة تبحث عن نفسها، طلبة أم تلاميذ؟ أعمال ندوة "الجامعة اليوم"، مركز البحث في الأنثروبولوجيا الاجتماعية و الثقافية ، ماي 1998م، ص،63.
7- سُجّلت في السنوات الثلاثة الأخيرة من عام 2000م إلى عام 2003م حالات عديدة من الغش أغلبها في السنتين الأولى والثانية، لأنّهم يأتون من الثانوية وهم يحملون هذه العادات.
8- نسجّل بخصوص هذه المسألة غياب الانضباط الإداري الذي ساعد كثيرا على مثل هذه الظواهر في الجامعة الجزائرية، نتحدّث هنا عن جامعة عنابة كعيّنة.
9- أستاذنا الفاضل الذي علّمنا كثيرا من التقنيات المتعلّقة بالكتابة العلمية ونحن طلبة في الدراسات العليا سنة 1986م استفدنا منها ومازلنا نستفيد وسنظل فجزاه الله كل خير.
10- د/ خير الله عصار ، مدخل إلى قضايا التعليم في العلوم الاجتماعية، الجزء الأول د،م،ج، الجزائر، صن 27.
11- لا نعمم الحكم وإنّما يوجد طلبة في التدرّج ولهم مستوى مقبول ولكنّهم قليلون قليلون.
12- د/ خير الله عصار، المرجع المذكور سابقا، ص،28.
13- المرجع نفسه،ص،29،30.
14- انظر د/ خولة طالب الإبراهيمي، المرجع المذكور سابقا، ص،64.
15- عارف عبد الغاني، الطرق الديداكتيكية (محاولة في التطبيق)، المجلة العربية للدراسات التربوية و النفسية، ع/11، سنة1990م، ص، 17.
16- يوجد فرق بين السماع و الاستماع، فالسماع هو عملية السمع، أما الاستماع فيحضر فيه الوعي والتدبر والفهم لما يسمع.
17- د/ خولة طالب الإبراهيمي، المرجع المذكور سابقا، ص،64.
18- د/ خير الله عصار، المرجع المذكور سابقا، ص، 32.
19- انظر عنوان المرجع المذكور سابقا.

20- د/ ثريا ملحسن منهج البحوث العلمية للطلاب الجامعيين، دار الكتاب اللبناني،ص، 10.
21- نقلا عن المرجع نفسه، ص، 10.
22- انظر د/ بشير إبرير، استعمال اللغة العربية بين الواقع والآفاق تصور لمستقبل الخطاب في الجامعة، اللغة العربية ، مجلة يصدرها المجلس الأعلى للغة العربية، ع/6، سنة 2001م، ص،
23- د/ خولة طالب الإبراهيمي، المرجع المذكور سابقا، ص،64.
24- هذا ليس مقياسا صارما، فالمفصود بالتجربة هنا تجربة التخصص لا التجربة بعدد السنوات، لأنه قد توجد تجربة ثلاثين سنة لا تساوي في الحقيقة إلاّ سنة واحدة من المران و التدريب.
25- د/ علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1977م، ص، 325.
26- د/ ثريا عبد الفتاح ملحسن، المرجع المذكور سابقا، ص، 10.
27- د/ نبيل علي، الثقافة العربية وعصر المعلومات، عالم الفكر، رقم 265، سنة 2001م، ص، 21،20.
28- المرجع نفسه،ص، 21.